

درجة توافر المهارات القيادية لمدرّاء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي بدولة الكويت من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمعلمين

د. أمل إسماعيل الأنصاري د. علي محمد الأنصاري

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك المهارات القيادية، لمدرّاء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام بدولة الكويت، وهل لمتغير النوع وطبيعة الوظيفة والمستوي التعليمي تأثير على مستوى تلك المهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هذا الغرض، تكونت أداة الدراسة من (42) عبارة تعكس المهارات القيادية (الرؤية - الثقافة المدرسية والبنية التعليمية - الإدارة وعمليات التشغيل - العلاقات المجتمعية بالمدرسة - أخلاقيات المهنة - السياسات والقوانين)، على عينة مقصودة قوامها (216) من معلمي ورؤساء الأقسام العاملين بمدارس صعوبات التعلم لجميع المدارس المختصة في تدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى توافر المهارات القيادية للمدرّاء بدرجة كبيرة، إلى جانب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 > \alpha$) تُعزى إلى متغير النوع والوظيفة بالأبعاد والدرجة الكلية للمهارات، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 > \alpha$) بين سنوات الخبرة، في العمل التربوي وبعض المهارات القيادية. وجاء في التوصيات لهذا البحث تقديم دورة في المهارات القيادية؛ خاصة لمدرّاء تلك المدارس في دولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: مدارس صعوبات التعلم، المهارات القيادية، مدرّاء المدارس ذات الطبيعة الخاصة.

مقدمة

يؤدي قادة المدارس دوراً هاماً في عمليات الإصلاحات المدرسية، وفي تطوير التعليم الحاصل داخل المدرسة وخارجها، ويرى الباحثان أهمية دور مدير المدرسة في

تحسين أداء المعلمين من خلال المهارات القيادية التي يمتلكها لاسيما مهارات الاتصال والتواصل بينه وبين المعلمين. ومن الجدير بالذكر، أن كلا الباحثين لاحظا من خلال خبراتهم الميدانية أن العديد من مدراء المدارس الحكومية العادية بحاجة إلى صقل مهاراتهم القيادية لرفع مستوى التعليم في الكويت.

كما أكدت دراسات عدة على وجود رابط بين سلوكيات مدير المدرسة، وإبداعه في قيادة المدرسة ترجع إلى درجة امتلاكه المهارات القيادية والمهنية، التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة (The Wallace Foundation, 2011; Fullan, 2010)، فأصبح دور مدير المدرسة لا يقتصر فقط على الإشراف المدرسي، بل أصبح يقاس على مدى اندماجه في المجتمع المدرسي، وأنشطته التعليمية والتدريسية مدى قدرته، على إدارة البرامج التعليمية والتطويرية والفنية، عن طريق وضع خطط مدرسية تتناسب مع رؤية وأهداف المدرسة، التي تسعى إلى تحسين تعلم الطلاب (المهدي، 2015).

وانطلاقاً من هذا التحول في دور مدير المدرسة، أخذت برامج إعداد وتأهيل مدير المدرسة على عاتقها مسؤولية، إكساب مدير المدرسة المهارات القيادية والمهنية، التي تساعد على قيادة المجتمع المدرسي المتعدد، في احتياجاته التعليمية والمجتمع الذي أصبح يضم أنواعاً متعددة من المتعلمين، تختلف احتياجاتهم التعليمية، فأصبح مدير المدرسة يُنظر إليه من جانب قدرته على التعامل مع القائمين بالرعاية التربوية والمتلقين لها من المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة، ويعانون من صعوبات في التعلم، فبدأت حركة قادتها الولايات المتحدة الأمريكية، وهي حركة بناء وتطوير معايير لتأهيل القيادات التربوية، في الولايات المتحدة الأمريكية كردة فعل لضعف مستوى أداء مدير المدرسة في أداء وظيفته، إلى جانب ظهور قصور في المخرجات الإيجابية في الإعداد المهني للقيادات المدرسية، فعملت المنظمة الوطنية لمدراء المدارس بإعداد معايير أداء مصممة للقيادة المدرسية، بالتعاون مع المجلس الأعلى لقادة المدارس، وكان الهدف منه المهارات القيادية والإدارية لمدراء المدارس، للتعامل مع الاحتياجات التعليمية المتنوعة حسب طبيعة المتعلم (Normone, 2011; Ainscow & Sandill, 2010).

ولكن للأسف، نجد كثيراً من الدول تعاني من قصور في بناء برامج تأهيل القيادات المدرسية، في برامج متخصصة في هذا المجال، ودولة الكويت من الدول التي تفتقر للبرامج التي تؤهل المدرسة لقيادة المدرسة المفترض مرونتها، مع التغييرات في نوعية المتعلمين وتنوع احتياجاتهم للتعليم (الأنصاري، 2012)؛ خصوصاً مع إنشاء مدارس خصصت للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتتطلب مدراء قادرين على قيادة ودعم هذا النوع من التعليم (Kim, 2013). لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة واقع توافر المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام، في نظرة تنطلق مما هو كائن إلى ما يجب أن يكون؛ هادفة إلى تحسين أدائهم المدرسي ومن ثم رفع كفاءة الإدارة وتحسين جودة الخدمة المدرسية؛ خاصة مع مشروع الدمج الذي أكد عليه قانون ذوي الإعاقة سنة 2010 بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة

على الرغم من جهود وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، لتطوير مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام، إلا أن هذا التطوير واجه عدة صعاب، لذلك فالتعليم المقدم لفئة صعوبات التعلم اختلف باختلاف نوع الصعوبات ودرجة العجز، فكان في السابق تحت إشراف كلي من قبل وزارة التربية، ولكن منذ عام 2009 استحدث مشروع الدمج لمدارس ذوي صعوبات التعلم، ولتطبيق مبدأ دمج المتعلمين ذوي صعوبات التعلم البسيطة في المدارس الحكومية، بالتعاون مع مركز تقويم وتعليم الطفل بدعم من الأمانة العامة للأوقاف، ومع استمرارية هذا المشروع وجدوا أنه يجب استحداث مدارس خاصة حكومية لصعوبات التعلم الشديدة، التي تحتاج معلمين أكثر كفاءة للتعامل مع الحالات الخاصة، بلغ عددهم خمس مدارس، أربع مدارس في محافظة مبارك الكبير ومدرسة واحدة في محافظة الفروانية التعليمية، ولإنجاح هذا المشروع تم تأهيل العديد من المعلمين، ليكونوا قادرين على التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم البسيطة والشديدة (مركز تقويم تعليم الطفل، 2018).

ومما دفع الباحثين إلى تناول هذا الموضوع، قلة التقارير والدراسات التربوية حول قدرة مدراء المدارس، لإدارة هذا النوع من المدارس الذي يتطلب وجود مدير مدرسة، مؤهل مهنياً وأكاديمياً وذو خبرة تربوية في هذا المجال، واقتصار تقييم أداء مدير المدرسة على التقييم العام. كما وأنه حسب إطلاعنا لم نجد دراسات تربوية أو تقارير تبين مدى قدرة مدير المدرسة، على إدارة مدارس ذوي صعوبات التعلم ومراعاة احتياجاتهم التعليمية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك المهارات القيادية، لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام بدولة الكويت، وهل لمتغيرات النوع وطبيعة الوظيفة والمستوى التعليمي تأثير على هذه المهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين، وتحاول هذه الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما درجة توافر المهارات القيادية اللازمة لإدارة مدارس صعوبات التعلم لدى مديري ومديرات المدارس في التعليم العام لدولة الكويت من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمعلمين؟
- 2 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($\alpha > 0.05$) في درجة توافر المهارات القيادية اللازمة لمدراء مدارس صعوبات التعلم تعزى للجنس والوظيفة والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة في المجال التربوي؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة في كونها من الدراسات القليلة التي بحثت في المهارات القيادية اللازمة، لإدارة مدارس صعوبات التعلم لدى مديري ومديرات المدارس في التعليم العام لدولة الكويت، وإننا نأمل من هذه الدراسة تقديم اقتراحات وتوصيات، لأصحاب القرار من أجل تحسين أداء مدراء مدارس صعوبات التعلم. والأثر المتوقع من تحسين أداء المدراء هو الوصول إلى قيادة مدرسية عالية الفعالية من خلال متابعة وتقييم عملية التعليم والتعلم ونجاحها في تطوير تقييم ذاتي دقيق يحدد نواحي القوة والضعف ومشاركتها مع الكوادر التعليمية لتعليم متميز مما ينتج عن بيئة تعليمية جيدة.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة توافر المهارات القيادية اللازمة لإدارة مدارس صعوبات التعلم لدى مديري ومديرات المدارس في التعليم العام لدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد علاقة المتغيرات الديمغرافية بدرجة توافر هذه المهارات القيادية لإدارة مدارس صعوبات التعلم لدى مديري ومديرات المدارس لغرض تحسين جودة أداء الإدارة المدرسية وخدماتها التعليمية.

مصطلحات الدراسة

في هذا البحث، ركز الباحثان على المهارات القيادية لدى المدراء وصعوبات التعلم، لذا تم ذكر تعريف للمهارات القيادية بشكل نظري وصعوبات التعلم، ومن ثم تعريفهما إجرائياً.

المهارات القيادية: قدرة مدير المدرسة على وضع رؤية وخطط مدرسية قادرة على التعامل مع الاحتياجات الأكاديمية، والتعليمية التي تجعله قادراً على التعامل الفعال، مع جميع جوانب العملية التعليمية في المجتمع المدرسي.

التعريف الإجرائي للمهارات القيادية: قدرة المدير على ممارسة دوره التربوي والإداري بشكل علمي ومدرّس؛ من خلال وضع الرؤية والأهداف مع التركيز على بناء العلاقات الإنسانية التي تسهم في تحسين العمل التربوي ونتائجه تحت إطار أخلاقي مهني مع تطبيق السياسات والقوانين بشكل عادل.

صعوبات التعلم: يعرفها كل من إبراهيم (2010) وعلي (2011) بأنها الصعوبات التي تواجه الطالب، بسبب التفاوت بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي على الرغم من عدم وجود إعاقات بصرية سمعية عقلية أو انفعالية، وعلى الرغم من تمتعهم بمستوى من الذكاء من جميع المستويات، ولكن يعانون صعوبة

في فهم اللغة واستخداماتها مع معاناة البعض، من ضعف المهارات الاجتماعية لديهم بسبب تأثير بعض المشكلات النفسية، ولا ترتبط بسن معين ولكن ممكن أن تحدث في أي مرحلة عمرية لدى الإنسان.

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم: الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة من حساب أو كتابة أو قراءة أو تحدث بسبب اضطراب في الجهاز العصبي المركزي، وتم تصنيف هؤلاء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ووضعهم في مدارس صعوبات التعلم في دولة الكويت.

الإطار النظري

في الآونة الأخيرة، ازداد التركيز على التعليم للجميع، وقد تطور التعليم الخاص في بيئات التعلم المنفصلة، في المقام الأول قبل البدء بالتوجه إلى عملية الدمج، التي كانت تعكس توقعات أكاديمية متدنية وعزلة اجتماعية للطلاب ومعلميهم، ومناهج غير متوافقة مع التعليم العام. اليوم ينظر إلى التعليم الخاص على أنه نظام متكامل، للدعم الأكاديمي والاجتماعي مصمم أساساً لمساعدة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعكس النجاح في بيئات تعليمية أقل تقييداً، بالنسبة لمعظم الأطفال والشباب من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكن بعد الفشل الأكاديمي لمعظم الطلبة، فقد شكك العديد من الباحثين وأولياء الأمور بالنظام التعليمي (Di Paola & Walther-Thomas, 2003).

على وجه التحديد بدأت التساؤلات عن مدى استفادة الطلبة منخفضي التحصيل، من جهود الإصلاح الأكاديمي في التعليم الخاص، وهل أدى هذا النظام إلى توقعات عالية المخاطر في ظل الضغوط المالية والجهود الأكاديمية المبذولة؟ وكانت الإجابة بنعم؛ بسبب ضيق الوقت، والحاجة إلى موارد الدعم وقلة الرقابة، مما جعل الإدارات التربوية مجبرين على القيام بالفرز الأكاديمي، للتخلي عن الطلبة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لصالح الطلبة العاديين، الذين لديهم فرصة أكبر لتحقيق النجاح الأكاديمي (Di Paola & Walther-Thomas, 2003).

أما الفئات التي تم التخلي عنها في السابق هي فئة صعوبات التعلم، وذلك بسبب انتشار ظاهرة الفشل الأكاديمي في العديد من المجالات إلى أن تم وضع تعريف خاص لهذه الفئة، ووضع قوانين تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم الأكاديمية والعقلية. فإن مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في مجال التربية الخاصة، كما أنه من المجالات العامة التي تتضح فيه الفروق سواء بين الأفراد أو داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث نجد في هذا المجال تلاميذاً غالباً ما يبدو أنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر السلوكية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويبدو وكأنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطرابات في الكلام أو في فهم واستيعاب ما يسمعون أو يرونه، إلا أنهم يملكون قدرات عقلية متوسطة أو أكثر من المتوسطة وربما مرتفعة.

وقد عرف فتحي عبد الرحيم (1990)، الصعوبة في التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية، التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها تظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو إجراء العمليات الحسابية. يضم المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية، أو التلف الوظيفي المخي البسيط أو عسر القراءة أو الحبسة الكلامية التي ترجع لظروف نمائية، إلا أن المصطلح لا يضم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو الناتجة عن التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الظروف البيئية الثقافية والاقتصادية.

ويذكر الزيات (2008)، بأن الاهتمام بصعوبات التعلم يقتضي الاهتمام المبكر بهذه الفئة من بداية ظهور الإعاقة؛ حتى يكون علاجها أيسر وأفضل، مع تصحيح مسار تعلم التلميذ منذ البداية، حيث تقل احتمالات تعرضه لصعوبات أخرى، أو حتى إذا ما تعرض لها فيما بعد، فإنها تكون أيسر في علاجها. وأظهرت الدراسات عن التلاميذ الذين يعانون صعوبة في تعلم القراءة، أن التعرف عليهم وعلاجهم مباشرة في الصف الأول الابتدائي يؤدي إلى تحسنهم بدرجة كبيرة.

ومن هنا أتت فكرة مدارس الدمج للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم بدولة الكويت التي انطلقت من خلال تضافر الجهود بين وزارة التربية، ومركز تقويم الطفل والأمانة العامة للأوقاف، فقد ذكر مركز تقويم الطفل بأن مشروع مدارس الدمج التعليمي بدأ من خلال مرحلتين: الأولى بدأت في العام الدراسي ومدتها ثلاث سنوات وشملت جميع المدارس الابتدائية بالمنطقة ويبلغ عددها (مدرسة - واختصت بتدريب الأخصائيين والمعلمين في المدارس، والثانية بدأت في العام الدراسي ومدتها ثلاث سنوات وشملت جميع المدارس المتوسطة بالمنطقة وعددها (23) مدرسة، وجميع المدارس الثانوية وعددها مدرسة (مركز تقويم الطفل،

وأصل مشروع جودة الدمج التعليمي أنه مقدم خلال فترة الست سنوات الماضية بالتعاون بين وزارة التربية ومركز تقويم وتعليم الطفل، وعزز هذا البرنامج العلاقة التاريخية والوثيقة بين المركز ووزارة التربية؛ لا سيما في مجال تطوير المنظومة التربوية والتعليمية بصورة شاملة في مدارس المنطقة كافة، من خلال عمليات التشخيص والتدريب وتقديم البرامج العلاجية التربوية وتطوير أداء معلمي مدارس التعليم العام، وتحقيق المناخ المدرسي النفسي والاجتماعي الملائم للدمج، وتلبية احتياجات الطلاب كافة بمن فيهم فئة ذوي صعوبات التعلم. وتركز الدعم في مجال الإشراف والمتابعة والمحافظة على الإنجازات المستمرة، وضمان فعالية مستوى هذه المدارس المتخصصة النموذجية، وتأمين القيام بمهامها وتقديم أفضل الخدمات التشخيصية والبرامج العلاجية للحالات الشديدة، والتدريب والتوعية المجتمعية، مع ملاحظة أن المدارس النموذجية في المرحلة الثانوية أُعِدَّت وتأهَّلَت لتكون مدارس صديقة؛ لتتمكن من التعامل مع طلاب صعوبات التعلم وطالباتها من خلال رفع مستوى الأداء: الإداري، والفني، والتعليمي، والإرشادي، ورفع إمكاناتها وقدراتها لاستقبال طلاب خريجي المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم من مركز تقويم وتعليم الطفل والمدارس النموذجية المتخصصة في المرحلة المتوسطة الأخرى، لتقديم المساعدة للطلاب المنضمين إليها، كي لا يواجهون فشلاً وعجزاً دَراسياً، ومن أهم إنجازات مشروع مدارس الدمج التعليمي إنشاء عدد من المدارس

المتخصصة، لاستقبال حالات صعوبات التعلم الشديدة بأسلوب ومواصفات المركز نفسها، وبحيث لا يزيد عدد طلاب المدرسة الواحدة عن (طالب أو طالبة ومن أهم هذه المدارس: مدرسة السديم الابتدائية النموذجية للبنين، مدرسة جون الكويت الابتدائية النموذجية للبنات، مدرسة الخندق المتوسطة النموذجية للبنين، مدرسة الصفا المتوسطة النموذجية للبنات (مركز تقويم الطفل، 2019).

تطور دور المدير تاريخياً:

مع أن مدراء المدارس لا يحتاجون إلى أن يكونوا خبراء في مجال الإعاقة، إلا أنه يجب أن يتمتعوا بمهارات أساسية تمكنهم من أداء مهام القيادة التربوية الأساسية الخاصة في العديد من المدارس، حيث يتم تعيين تعليم خاص للمدراء الجدد كواحد من مسؤولياتهم الأساسية. وتشير الأبحاث إلى أن معظم المدراء يفتقرون إلى التمكن من مفردات العمل المدرسي والخبرة الميدانية، لقيادة الجهود المحلية لخلق بيئات تعليمية تؤكد على النجاح الأكاديمي وللطلاب ذوي الإعاقة، وهناك العديد من مدراء المدارس الجدد يجدون أنفسهم "فجأة يدفعون إلى المواقف التي يجب أن يكونوا فيها الحكم النهائي في الأمور المتعلقة بقضايا السبر الغريب مثل IEPs، وجلسات استماع الإجراءات القانونية، والتوافق مع IDEA". وبالتالي، يمكن القول بأن المدير الفعال يحتاج إلى تطوير معرفته العملية، عن الإعاقات التعليمية والاضطرابات السلوكية التي تظهر في ظروف مختلفة في الصف أو المدرسة. إلى جانب حاجة المدير إلى فهم شامل للقوانين التي تحمي الحقوق التعليمية، لكل طالب على حدة في المدرسة. وعلى الرغم من أن الواجبات المحددة المرتبطة بعملية التعليم الخاص تختلف من منطقة إلى أخرى أو من مدرسة إلى أخرى، إلى أن المدراء يجب عليهم تنفيذ جميع هذه الواجبات بأكمل وجه. وعادة تكون مسؤولية البناء الأكاديمي والعلمي لكل طالب تقع على عاتق فريق متكامل بين المدرسة والأسرة في التعليم الخاص، ولا يخلو من تعزيز الوعي بالإعاقة أو الصعوبة التي تواجه كل طالب، ورصد وتقييم القرارات والقرارات التعليمية الخاصة، وضمان الامتثال القانوني التي تصب في مصلحة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

القيادة والتعليم الخاص:

إن المدرء في مجال التعليم الخاص يركزون على القضايا التعليمية التي تواجه الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والإشراف التربوي، والتطوير المهني للمعلمين في المدارس، للوصول إلى مستوى أكاديمي مناسب لخدمة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة والارتقاء بمستواهم التعليمي، وبالتالي فإن مدى الدعم الإداري يؤثر على مدى قيام المعلمين والمتخصصين بدورهم وتطوير وتحسين الأداء، ومن أحد أكبر التحديات التي تواجه مدارس التعليم الخاص هو نقص المعلمين المؤهلين في مجال التعليم الخاص (Di Paola & Walther-Thomas, 2003).

ومع استمرار توقعات ارتفاع الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن العديد من المعلمين غير مؤهلين ومستعدين بشكل جيد لتقديم دعم أكاديمي فعال للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. على سبيل المثال، هناك عدد كبير من المعلمين المتخصصين الجدد تسرب من التعليم الخاص وذلك نتيجة لضعف الدعم الإداري، والإعداد السيئ ومسؤوليات العمل المعقدة، ومتطلبات العمل الورقي (Di Paola & Walther-Thomas, 2003).

الإطار موحد للاتحاد البيني لمنح تراخيص القيادة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية:

في القسم التالي سيتم عرض معايير Interstate School Leaders ISLLC Licensure Consortium التي تقدم المهارات اللازمة التي يحتاجها كل مدير، ليكون قائد مدرسة فعال، وذلك من خلال وضع الطالب واحتياجاته كمركز أساس لجميع جهود المربين، حيث تؤكد المعايير على الفهم الشامل لديناميكيات التعليم والتعلم الفعالة للاتحاد البيني لمنح تراخيص القيادات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية.

حركة تطوير المهارات والمعايير القيادية لمدرء المدارس:

تم تطوير معايير لأداء مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية استجابة للضعف في أداء مدير المدرسة، مع عدم وجود نتائج ايجابية من البرامج

التدريبية المقدمه لهم (Normore, 2010). وبجهود تطوعية من تربويين من مختلف المنظمات المهنية التربوية والتدريبية اجتمعوا لإعداد وتطوير المعايير التربوية والمهارات القيادية لتأهيل مدراء المدارس لوظيفتهم، وضعت الجمعيات الوطنية لمديري المدارس الابتدائية الكفاءات المهنية التي صممت لقادة المدارس. بالإضافة إلى ذلك، أنشأ مجلس كبار مسؤولي المدارس الحكومية، بالتعاون مع مجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية (NPBEA)، معايير اتحاد ترخيص قادة المدارس (ISLLC) لغرض تحسين مهارات القيادة والإدارة لمدير المدرسة (Brunsson & Jacobsson, 2005). وفي عام 1994 اجتمع عدة تربويين من عدة ولايات أمريكية لمناقشة وإنشاء معايير ISLLC للقيادات المدرسية الفاعلة، وشعروا أن تحديد هذه المعايير تمثل خطوة مهمة نحو إصلاح الإدارة التعليمية، فقام مجلس رؤساء المدارس الحكومية برعاية ISLLC (Shipman et al., 2007).

المعيار الأول: مدير المدرسة هو قائد تعليمي يرفع من نسبة النجاح للطلبة من خلال التسهيل والتطوير والتعبير والتنفيذ والإشراف التربوي لرفع رؤية التعلم التي يتم مشاركتها ودعمها من قبل مجتمع المدرسة.

هذا المعيار ISLLC يعبر عنه بأنه من المبادئ الأساسية التي تكون قادرة على القيام بمبادئ فعالة تضع توقعات ومعايير عالية للتحسين الأكاديمي والاجتماعي للطلاب وأولياء أمورهم، فمن الواضح أن البرامج التعليمية تعمل على تحسين حالات عدم المشاركة، حيث يشارك أصحاب المصلحة رؤيتهم وذلك لدعم الطلبة وهذه المشاركة يجب أن تستند إلى القيم المشتركة والتقاليد والمعتقدات ويلعب قادة المدرسة أدواراً محورية، في مساعدة المشاركين على تطوير مجموعة مشتركة من الأهداف والغايات التعليمية لجميع الطلاب ومديرو المدارس، الذين يدركون مسؤوليتهم لتعليم جميع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ويعملون كقادة تربويين لجميع أعضاء هيئة التدريس في المدرسة، ويحسنون فرص التعليم والنجاح للطلبة من ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من المعرضين للخطر.

ويرى الباحثان بأن قائد المدرسة الفعال يستطيع توجيه مجتمعه للتعامل

مع القضايا الصعبة، ومواجهة المشكلات التي لم يتم معالجتها بنجاح، ولكن يجب أن يلتزم العاملون والرؤساء في المبادرة من خلال العمل الجاد والالتزام بالخطط التربوية والعمل كفريق وذلك لكسب الدعم المجتمعي، فإن الإداريين الفعالين لديهم التزام عميق بالتحسين المستمر الذي يقترن بفهم شامل لعملية التغيير الإداري والقدرة على التعامل الشفاف مع الآخرين لمعالجة القضايا الشائكة. وهكذا فإن المدير الفعال يرى نفسه عامل تغيير؛ فيعمل ويشجع على العمل التعاوني مع الآخرين بهدف زيادة قدرات المعلمين والعاملين في المدرسة وإشراك أصحاب المصلحة من أولياء الأمور والتربويين، ووضع تصور لمستقبل أفضل لجميع الطلاب، وتوجيه وتطوير المناهج، ومراقبة تقدم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

المعيار الثاني: مدير المدرسة هو قائد تربوي يرفع من نجاح جميع الطلاب من خلال الدعوة إلى ثقافة مدرسية، وبرنامج تعليمي واضح، ويسعى إلى النمو المهني للموظفين.

يفهم مديرو المدارس الناجحون أهمية الثقافة المدرسية كمتغير رئيس في التغيير الفعال لقادة المدارس وأعضاء هيئة التدريس والمتقنين الذين يشتركون في القيم والمعتقدات المشتركة للرفع من مستوى الطلبة أكاديمياً وسلوكياً، فهم يعملون بشكل أكثر فعالية كفريق. ويشتركون في الثقة المتبادلة ويحترمون بعضهم البعض، ومديرو المدارس الذين لديهم ثقافات متماسكة يدركون أهمية التنمية المهنية لكل معلم وإداري في المدرسة، ووضع الوقت الكافي للتعلم والتأمل، تشترك المدارس المتماسكة في القيم والمعتقدات، وتدعم المهمة التعليمية عن طريق تحفيز الطلاب والهيئات التدريسية للوصول إلى الأداء المرجو. وأيضاً يقوم القائد الفعال في المدرسة بإعادة تشكيل للمهام والواجبات المدرسية لكل معلم، لضمان تحقيق الأهداف وتلبية الاحتياجات بشكل مناسب والمدارس التي تتبنى التغيير أكثر نجاحاً من المدارس الأخرى إذا كان هذا التغيير ينصب في مصلحة الطلبة ويكون بشكل مدروس ومستمر. فالمدير الفعال يبني بيئة مدرسية تعزز النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

المعيار الثالث: مدير المدرسة هو قائد تربوي يحفز نجاح جميع الطلبة من خلال إدارة المدرسة والعمليات الإدارية والموارد البشرية بشكل مناسب ودقيق وذلك من أجل بيئة تعلم آمنة وفعالة.

مهمة المدير الفعال متعددة الأوجه. ومع ذلك، فهي تهتم في المقام الأول بتعزيز مهارات ومعارف الطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة ومن ثم الرفع من مستوى التوقعات حول تنفيذ تلك المهارات والمعارف في الخطة التنفيذية. وهكذا، فإن العمل كفريق واحد والتنسيق بين الأقسام العلمية والإدارية في المدرسة ستكون علاقة سلسلة ومثمرة، ولا يخلو هذا التعزيز والعمل الجماعي من عملية التقييم والتقييم، فإن محاسبة الأفراد على إسهاماتهم في رفع المعايير الأكاديمية التي برزت أمر هام، فقد قيّم العديد من المدارس مدى تحسن الطلبة أكاديمياً وسلوكياً ومعرفياً في مسيرة المساءلة المهنية، وبالتالي يجب أن يفهم المديرون المهرة رصد الأداء، وتحليل البيانات وتفسيرها، وإعداد التقارير بشكل دوري واتخاذ القرارات على أساس هذا التقييم وأيضاً، يجب عليهم التأكد من أن المعلمين لديهم المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى ذلك، فإن مديري المدارس بحاجة إلى إيجاد بدائل مناسبة لحل مشكلات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من المعرضين للخطر.

المعيار الرابع: مدير المدرسة هو قائد تربوي يحفز نجاح جميع الطلبة من خلال التعاون وبناء علاقات إنسانية جيدة مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع، ويقوم باتخاذ القرارات لمصالح الطلبة والمجتمع بنفس الوقت وتلبية الاحتياجات المتنوعة.

يُثري المدير روح التعاون الفعال من خلال تطبيق مهارات الاتصال والتواصل، بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع، فيجب على المديرين أن يقوموا بتعزيز الاتصال التربوي الناجح بين الأطراف ويكون هذا الاتصال ثنائي الاتجاه، أي إعطاء قيمة وفرصة للطرف الآخر، عن طريق طرح آرائه والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية والقرارات الإدارية التي تصب في مصلحة الطلبة. إن جمع المعلومات والبيانات عن الطلبة وذويهم ومعرفة جميع التحديات والعقبات التي

تواجههم، ومن ثم التواصل معهم بطريقة بناءة، تعتبر إحدى المبادرات الهامة لهذا المعيار، فالعلاقات الإنسانية ضرورية في جميع مبادرات التغيير الناجحة (Brunsson & Jacobsson, 2005).

إن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المدارس والطلبة وأولياء أمورهم، ترفع من المستوى الأكاديمي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم وتؤثر بشكل إيجابي على أولياء أمور الطلبة والمجتمع ككل، وللوصول إلى الغرض، وعليه، يحتاج المدير الفعال إلى امتلاك مهارات الاتصال والتواصل الناجحة. وأيضاً اختيار وتبني البرامج الأكاديمية الفعالة، في المدرسة بعد الأخذ بآراء واقتراحات المعلمين وأولياء أمور الطلبة والمتخصصين في المجال. ومن النقاط الهامة في هذا المعيار هو التركيز على احتياج مديري المدارس المبتدئين، بأن يصبحوا على دراية بالتوقعات والإجراءات والعمليات التنظيمية الحالية المتعلقة بالاتصال والتواصل، وكيفية العمل كفريق متكامل وذلك لخدمة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ودعمهم الدعم الكامل الأكاديمي والنفسي والاجتماعي (Di Paola & Walther-Thomas, 2003).

ويجب على المعلمين - وقادة المدارس على وجه الخصوص - أن يكونوا مستعدين للدفاع عن الحقوق التعليمية الفعالة لجميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم إذا ما أريد تحقيق أهداف الإصلاح والتحسين المدرسي. يعد ضمان الفرص التعليمية المناسبة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم أحد التحديات الرئيسية التي تواجه المدارس. ومع ذلك، تشير الأبحاث إلى أن عدداً قليلاً من قادة المدارس على استعداد جيد لتوفير قيادة تعليمية خاصة. لذا، يجب أن تقدم الجامعات (ومؤسسات إعداد الهيئتين التعليمية والمساندة) برامج مهنية مناسبة لإعداد وتأهيل مديري المدارس لقيادة المدارس الخاصة الذين لديهم طلبة من ذوي صعوبات التعلم. ومن جهة أخرى يقع على عاتق وزارة التربية أو المناطق التعليمية بجعل قادة المدارس من ذوي الخبرة بتوجيه المسؤولين الجدد وتقديم الدعم لهم من خلال التدريب الفعال أثناء العمل وذلك لتأهيلهم مهنيًا لخدمة هؤلاء الطلبة (Fletcher & Miciak, 2017).

والجدير بالذكر أن هناك حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات، حول دور المدير في تحسين عملية التعليم للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً استكشاف نماذج حديثة للقيادة المدرسية، وتعرف أهم المهارات التي يجب على المدير التمكن منها واستثمارها في القيادة الناجحة في هذه المدارس (Di Paola & Walther-Thomas, 2003; Fletcher & Miciak, 2017).

تركز هذه المعايير على رؤية المدرسة وثقافتها وإدارتها على مستوى بناء المدرسة، وفي عام 1995، تم تطوير مجموعة أخرى من المعايير التي توفر مبادئ توجيهية لقادة المدارس من قبل مجلس مكونات القيادة التربوية (ELCC) Educational Leadership Constituent Council للبرامج المتقدمة في القيادة التربوية نتيجة لذلك، اعتمدت العديد من الدول هذه المعايير لأغراض التصديق. بالإضافة إلى ذلك، تؤكد معظم الدراسات التي ركزت على المهارات القيادية لدى المديرين تهدف إلى تقييم بعض برامج الدراسات العليا، على أهمية هذه المعايير في برنامجهم وتم بعد ذلك إضافة معيار سابع يتعلق بأن يوفر التدريب فرصاً كبيرة للمرشحين لتجميع وتطبيق المعرفة والممارسة وتطوير المهارات المحددة في المعايير 1-6، من خلال العمل التدريبي في ميدان العمل. وقد تم اعتماد معايير ISLLC / ELCC بالكامل أو كانت بمثابة وثائق مصدر لـ 43 ولاية تعتمد برامج القيادة التعليمية من خلال عملية اعتماد معتمدة من الدولة (Berry, 2009). بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات إلى أن معايير ELCC/ISLLC تخلق فعالية ولها تأثير إيجابي على برامج الإعداد ومديري المدارس (Berry, 2009).

الدراسات السابقة

تناول الباحثان مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية وفي حدود معرفة الباحثين واطلاعهم، لم يجدوا دراسات أجريت حول المهارات القيادية لمديري مدارس صعوبات التعلم في الدراسات العربية والتركيز على التحديات أو احتياجات طلبة صعوبات التعلم، والدراسات الأجنبية أيضاً تناولت المهارات القيادية من عدة جوانب سواء بشكل مباشر أو غير مباشر بسبب اختلاف نظام اختيار مدير

المدرسة عن الأنظمة العربية حيث تعتمد على تأهيله وفق البرامج المعتمدة حسب المعايير التربوية والمهارات القيادية التي تؤهل مدير المدرسة للمهارات التي تجعله مؤهلاً لقيادة المدرسة، وأيضاً لأن أغلب الأنظمة التربوية العالمية اعتمدت طريقة دمج التلاميذ الذي يعانون من صعوبات التعلم في النظام التعليمي الحكومي أو الخاص، وفيما يلي استعراض للدراسات العربية والأجنبية الأكثر قرباً أو صلة بموضوع الدراسة الحالية:

هدفت دراسة صوالحة (2014) إلى تعرف اتجاهات مدراس المدارس نحو برنامج صعوبات التعلم، في غرفة المدارس في المدارس الحكومية والخاصة في المملكة الهاشمية الأردنية، وجدت أن يوجد جهل من قبل مدراء المدارس بآلية العمل، في غرفة المصادر وجهل البعض منهم بكيفية استخدامها الفعال في إثراء العملية التعليمية، ووجود اختلاف في اتجاهات مديري المدارس حسب متغير نوع الجنس لصالح المديرات، فقد وجدت الدراسة بأن الإناث أكثر وعياً واهتماماً من الذكور بفئة صعوبات التعلم، وأهمية غرفة المصادر التعليمية لهم، وأوصت الدراسة بضرورة عمل حملات توعية، لأهمية برامج صعوبات التعلم، مع وضع خطة استراتيجية لعمل دورات تدريبية لمديري المدارس.

وأشارت دراسة سمحان (2014) التي تناولت دور مديري المدارس الحكومية في فلسطين في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين، وأشارت الدراسة إلى محدودية دور مديري المدارس في العملية التعليمية، التي تحدث داخل غرف المصادر التعليمية في المدارس، وأيضاً في تكييف البيئة المدرسية للتلاؤم مع هذا النوع من مصادر التعلم، وأخيراً دوره في إدارة العاملين فيها، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب وإعداد مدراء المدارس في مجال إدارة المدارس على كيفية التعامل مع البرامج الاختصاصية التي تُقدم لذوي الاحتياجات التعليمية.

وهدف دراسة شلهوب (2012) إلى التعرف على المشكلات الإدارية، والفنية، والاجتماعية، التي تواجه مديرات المدارس الابتدائية الحكومية لمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم، إلى جانب التعرف

على مدى تأثير تغير المستوي التعليمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية على أدائهم. وجدت الدراسة أن مديرات المدارس يعانين من مشكلات إدارية وفنية تمثلت في غياب الحوافز المادية والمعنوية للإدارات المدرسية المبدعة، قلة التجهيزات والوسائل التعليمية، وغياب دافعية المعلمات للعمل، مع إهمال بعض أولياء الأمور متابعة أبنائهم، إلى جانب وجود اختلاف في طبيعة المشكلات الإدارية حسب متغير الدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير حوافز مادية ومعنوية وإعطاء الاهتمام المرجو من قبل المسؤولين للإدارات المدرسية، مع ضرورة إلحاقهم بدورات تدريبية قبل وبعد للتعرف أكثر على المهارات التي تحتاجها مديرة المدرسة.

قامت (Aldainani, 2010) بدراسة تهدف إلى دراسة تجربة دمج الأطفال بطيء التعلم، في المدارس العامة لدولة الكويت للتعرف على عوامل نجاح هذه التجربة والصعوبات التي تواجهها، وأشارت بعض نتائج الدراسة إلى وجود ممارسات سلبية سائدة في مدارس الكويت منها عدم مرونة المدارس، وعدم وجود رؤية مستقبلية وافتقار القيادة المدرسية المساندة لهذا النوع من التعليم، وأكدت الدراسة إلى أهمية الاهتمام بتأهيل وتدريب القيادات المدرسية على التخطيط المدرسي، وكيفية التعامل مع الاحتياجات التعليمية والبيئية لهذه الفئة، مع التركيز على تنمية المهارات القيادية لهم لرفع جودة أداء الخدمة.

وهدف دراسة (Alshammari & Yawkey, 2005) إلى تعرّف درجة تأثير مشاركة الوالدين في تحسين مستويات الطلاب في برامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الكويت. تناولت الدراسة مواقع ذلك؛ حيث يمكن أن يشارك أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أنشطة الفصل والمدرسة بطرق مختلفة. أظهرت النتائج أن أكثر من 70 من العينة كانت تندمج في بعض أشكال المشاركة مع أطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة. وأوصت الدراسة بضرورة معرفة القيادات المدرسية والمعلمين ومن له صلة في التعليم بطبيعة ولي الامر ودرجته العمرية وكيفية الاستفادة من مساندتهم للبرامج التعليمية.

وهدف دراسة (Kim, 2013) إلى إلقاء الضوء على تجربة النظام التعليمي لجمهورية كوريا في برنامج دمج فئات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية،

وأشارت الدراسة إلى وجود اهتمام كبير من قبل أصحاب القرار والتربويين إلى تحويل المناخ المدرسي إلى أن يكون أكثر تعاوناً مع التوصية بأهمية وجود القيادات المدرسية المساندة لهذه الفئة ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة لأن النظام يفتقر لهذه القيادات المدرسية التي لديها الخبرة التعليمية والأنشطة التعليمية المساندة مما يؤثر على جودة الإصلاحات المدرسية.

وأشارت دراسة (Unnikrishnan, 2007) إلى التحديات التي تواجه نظام التعليم في جمهورية الهند مع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وتجربتهم مع دمجه في التعليم العام، ووجدت الدراسة بأنه يوجد ضعف في المناهج المساندة وفي توفير المصادر التعليمية والاحتياجات التعليمية والبيئية إلى جانب الافتقار إلى وجود مؤهلين لتدريس هذه الفئة، مع الافتقار إلى الإدارة المدرسية التي تشجع التعاون بين الأفراد وتوحد الجهود لسد احتياجات التلاميذ، وأوصى الباحث إلى أهمية تركيز أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية على الاحتياجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

وجاءت دراسة (Issac, Starrett & Pamperton, 2016) لتركز على التحديات والمسؤوليات التي تواجه القيادات المدرسية في إدارة مدارس صعوبات التعلم وبرامجها في ولاية تكساس، وهدفت الدراسة إلى دراسة الاختلافات بين مدراء المدارس من حيث الجنس، العرق، المسمى الوظيفي، التخصص، الخلفية العلمية، والمهارات الإدارية والقيادية بين المناطق الريفية، الضواحي، والحضرية لولاية تكساس الأمريكية. تم تطبيق استبيان على عينة بلغ عددها 152 مدير مدرسة، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين المدراء في المناطق الثلاث من ناحية الجنس، نوع العرق، الخلفية العلمية، والمهارات الإدارية والقيادية وأن 65% حاصلين على ماجستير في إدارة التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، 18% حاصلين على شهادة الدكتوراه، بالإضافة إلى رضاهم في العمل في هذا النوع من المدارس بنسبة 53% ويرجع السبب حسب إجاباتهم إلى ما تلقونه

من تدريب وتأهيل قبل وأثناء العمل من قبل الجهات المتخصصة في هذا المجال سواء من إدارة التعليم، البرامج الجامعية أو التدريبية.

أما دراسة (Wehbi, 2006) فهدفت إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه دمج التعليم لذوي صعوبات التعلم في جمهورية لبنان العربية، ووجدت الدراسة بأنه يوجد قصور في التخطيط التربوي لهذا النوع من التعليم، إلى جانب قصور في البرامج التأهيلية، والتدريبية الخاصة بالهيئة التعليمية والإدارية ومنهم مدراء المدارس، مع وجود النظرة السلبية في قبول المتعلم في المدارس من قبل المجتمع المدرسي خوفاً من عدم تمكنهم من سد احتياجاتهم التعليمية مما قد يسيء لسمعة المدرسة. وأوصت الدراسة بالعمل على تغيير ثقافة المجتمع المدرسي نحو المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على البرامج التي تؤهل الطاقم المدرسي لهذا النوع من التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على أهمية دور مدير المدرسة في خدمة المجتمع المدرسي وأشارت إلى معاناة الإدارة المدرسية لهذه الفئة من المدارس والجهل وبسبب عدم امتلاك الخبرة في التعامل مع الاحتياجات الطلابية والتعليمية، إلى جانب ضعف في بعض مهاراتهم الفنية والإدارية، فأكدت جميعها على أهمية تأهيل وتدريب مدير المدرسة للعمل في هذه المدارس التي تحتاج مهارات قيادية تساعد مدير المدرسة على حسن قيادته للمدرسة والقدرة على سد احتياجاتها التعليمية على جميع المستويات. ومن الملاحظ أيضاً ندرة الدراسات المحلية التي تناولت المهارات القيادية ومدى توافرها لإدارة مدارس صعوبات التعلم، فيؤمل من هذا البحث أن يساعد أصحاب القرار ومن يعمل في الجانب التعليمي، معرفة واقع المهارات القيادية اللازمة لإدارة مديري ومديرات المدارس في التعليم العام لدولة الكويت لرفع مستوى أدائهم لخدمة المخرجات التعليمية. فتؤكد الدراسة الحالية على أهمية امتلاك مدراء مدارس صعوبات التعلم للمهارات القيادية لتطبيق الدمج التعليمي للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ومن ثم الانتشار في مدارس

الكويت بعد التأكد من نجاح العملية التعليمية في المدارس المحددة في مشروع الدمج التعليمي في الكويت.

منهج الدراسة وإجراءاتها

في هذا البحث تم استخدام المنهج المسحي لتحقيق أهدافها لمعرفة درجة توافر المهارات القيادية لمدرّاء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. وقد أجريت الدراسة بعد رصد جميع مدارس صعوبات التعلم في دولة الكويت وأخذ موافقة وزارة التربية ومن ثم تم تطبيق استبانة البحث على رؤساء الأقسام والمعلمين ومن ثم جمع البيانات ومن ثم تحليلها إحصائياً وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين ورؤساء الأقسام العاملين بمدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي بوزارة التربية بدولة الكويت، ويبلغ عددهم خمس مدارس، أربع مدارس منها في محافظة مبارك الكبير ومدرسة واحدة في محافظة الفروانية التعليمية.

حدود الدراسة

الحد الموضوعي: اقتضت الدراسة على تعرف درجة توافر المهارات القيادية، لمدرّاء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام بدولة الكويت من وجهة نظر رؤساء الأقسام والمعلمين. والمهارات القيادية التي تم التركيز عليها هي: الرؤية، الثقافة المدرسية والبنية المدرسية، الإدارة والتشغيل، العلاقات المجتمعية بالمدرسة، أخلاقيات المهنة، والسياسات والقوانين.

الحد البشري: طبقت الدراسة على جميع المعلمين ورؤساء الأقسام العاملين بمدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي بوزارة التربية، وعدد مدارس صعوبات التعلم في الكويت هو خمس مدارس.

الحد الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2017-2018.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على عدد (216) من معلمي ورؤساء الأقسام العاملين بمدارس صعوبات التعلم فقد جاء عدد المعلمين والمعلمات مدارس الذكور (126) بنسبة 58.3% وعدد المعلمات الإناث (90) بنسبة 41.7%، تم اختيارهم وفقاً للمجتمع الأصلي الكامل فقد اختيرت عينة مقصودة وغير عشوائية في هذا البحث ويوضح الجدول رقم (1) وصف العينة والبيانات الديموغرافية للدراسة.

جدول رقم (1)

خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	النوع	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	126	58.3
	إناث	90	41.7
الوظيفة	رئيس قسم	46	21.3
	معلم	170	78.7
	5 سنوات فأقل	42	19.4
	6 - 10 سنوات	39	18.1
	11 - 15 سنة	49	22.7
سنوات الخبرة في العمل التربوي	16 - 20 سنة	38	17.6
	21 - 25 سنة	22	10.2
	26 سنة فأكثر	26	12.0
	دبلوم	25	11.6
المستوى التعليمي	بكالوريوس	160	74.1
	دراسات عليا	31	14.4

أداة الدراسة

في ضوء الإطار النظري السابق والدراسات السابقة تمكن الباحثان من

استخلاص قائمة بأهم المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وينبغي أن يكون لدى المدراء المعنيين قدر كاف منها، وتكونت هذه الاستبانة من (42) فقرة تمثل المهارات القيادية، وتم الاستعانة بدراسة الأنصاري (2012) التي هدفت إلى تحديد المعايير القيادية والإعداد المهني لمدراء المدارس الحكومية، وذلك لأنها تقيس نفس المحاور والأبعاد وتخدم غرض الدراسة بشكل كامل وهنا سيتم عرض الصدق والثبات.

تم تحكيم الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين وتعديل وشطب بعض العبارات غير المتسقة مع البحث وبعد الانتهاء من التحكيم على العبارات الخاصة، قام الباحثان بإعداد الاستبانة، وكما سبقت الإشارة فإن الاستبانة تركز على (درجة توافر المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي العام بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين)، مكونة من (42) اثنتين وأربعين عبارة تعكس المهارات موزعة على ستة أبعاد:

البعد الأول: (الرؤية) الفقرات من (1-6)، البعد الثاني: (الثقافة المدرسية والبنية التعليمية) الفقرات من (7-16)، البعد الثالث: (الإدارة والتشغيل) الفقرات من (17-23)، البعد الرابع: (العلاقات المجتمعية بالمدرسة) الفقرات من (24-30)، البعد الخامس: (أخلاقيات المهنة) الفقرات من (31-39)، البعد السادس: (السياسات والقوانين) الفقرات من (40-42)، وقُدِّرت درجاتها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

أعطيت الدرجة (5) للاستجابة التي تمثل "موافق تماماً". أعطيت الدرجة (4) للاستجابة التي تمثل "موافق". أعطيت الدرجة (3) للاستجابة التي تمثل "محايد". أعطيت الدرجة (2) للاستجابة التي تمثل "غير موافق". أعطيت الدرجة (1) للاستجابة التي تمثل "غير موافق إطلاقاً".

ولغرض رصد الدرجات حدد الباحثان تقدير عبارات الاستبانة كما يلي:

نبدأ من المسافات الباقية 5-1 = 4 ونقسم 4 على 5 = 0,8

- الاتجاه الأول: 1-1.79
- الاتجاه الثاني: 1.8-2.59
- الاتجاه الثالث: 2.6-3.39
- الاتجاه الرابع: 3.4-4.19
- الاتجاه الخامس: 4.2-5
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (1-1.79) تكون ضمن درجة تقدير (ضعيفة جداً).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (1.8-2.59) تكون ضمن درجة تقدير (ضعيفة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (2.6-3.39) تكون ضمن درجة تقدير (متوسطة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (3.4-4.19) تكون ضمن درجة تقدير (كبيرة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح بين (4.2-5) تكون ضمن درجة تقدير (كبيرة جداً).

صدق أداة الدراسة: تم تطوير أداة دراسة الأنصاري (2012) التي هدفت إلى تحديد المعايير القيادية والإعداد المهني لمدرّاء المدارس الحكومية، بدولة الكويت للتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، ومن ثم للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال الإدارة التربوية وفي الإدارة المدرسية بجامعة الكويت، بهدف التحقق من صدق المحتوى لها وتمت إجراءات التعديلات المقترحة.

ثبات أداة الدراسة: تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات محاور الاستبيان، ومجموع فقراته، فجاءت النتيجة (0,07) لمعامل الثبات

وهي مقدار جيد لهذا النوع من الدراسات، ويعرض الجدول رقم (2) لقيم معاملات الثبات.

جدول رقم (2)
معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	البند	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الرؤية	6-1	0.89
الثقافة المدرسية والبنية التعليمية	16-7	0.94
الإدارة وعمليات التشغيل	23-17	0.90
العلاقات المجتمعية بالمدرسة	30-24	0.93
أخلاقيات المهنة	39-31	0.93
السياسات والقوانين	42-40	0.89

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إدخال وتحليل البيانات واستخدمت المعالجات الإحصائية كالاتي:

1 - مقاييس النزعة المركزية من متوسطات (Mean) وانحرافات معيارية (Standard deviation) والتكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة (Frequency - Percent).

2 - اختبار (ت) t-Test للمقارنة بين متغيرات الدراسة.

3 - تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) اختبار LSD (أقل فرق) للبحث عن الفروق.

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما درجة توافر المهارات القيادية اللازمة لإدارة مدارس صعوبات التعلم لدى مديري ومديرات المدارس في التعليم العام لدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير للأبعاد الست. وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمهارات القيادية للمدراء

الترتيب	درجة التقدير	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحاور
1	كبيرة جداً	7.84	0.62	4.23	1- (الرؤية)
5	كبيرة	3.81	0.62	4.07	2- (الثقافة المدرسية والبنية التعليمية)
3	كبيرة	1.83	0.62	4.16	3- (الإدارة وعمليات التشغيل)
6	كبيرة	3.81	0.72	4.06	4- (العلاقات المجتمعية بالمدرسة)
4	كبيرة	83	0.68	4.15	5- (أخلاقيات المهنة)
2	كبيرة	9.83	0.72	4.20	6- (السياسات والقوانين)
---	كبيرة	6.82	0.58	4.13	7- المهارات القيادية

تشير النتائج إلى أن قيم المتوسطات الحسابية للمهارات القيادية لمدرء مدارس صعوبات التعلم حسب آراء عينة الدراسة جاءت بتقديرات كبيرة للدلالة على توافر المهارات القيادية لدى مدرء مدارس صعوبات التعلم، فقد تراوحت ما بين (4.06 - 4.23) وبلغ المتوسط الحسابي للمهارات ككل (4.13) مما يدل على توافر المهارات القيادية للمدرء بدرجة كبيرة، فقد جاء البعد الأول (الرؤية) بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.23) وبوزن نسبي 84.7%، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (3.97 - 4.37) وكانت أبرز الفقرات بالبعد الإشراف والتقييم على خطط المدرسة، التواصل مع مجلس إدارة المدرسة والعاملين وأولياء الأمور لبناء رؤية مستقبلية تقود عمليات التخطيط والتطوير في المدرسة، وأيضاً تعزيز ثقافة التحسين المستمر والملائم لأداء المدرسة، وتلتها في المرتبة الثانية البعد السادس (السياسات والقوانين) بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبوزن نسبي 83.8%، ويعزى ذلك إلى أن مدارس صعوبات التعلم في الكويت

خضع قياديتها إلى دورات تدريبية ما بين وزارة التربية ومركز تقويم الطفل من خلال برنامج جودة الدمج التعليمي في التعليم العام لهذه الفئة (مركز تقويم تعليم الطفل، 2018)، مما عزز توافر المهارات القيادية لدى من اختيرت لقيادة مدارس صعوبات التعلم، وأيضاً أختير من لديهم الخبرة التربوية لرفع جودة الخدمة التعليمية، وتتوافق الدراسات السابق ذكرها في الإشارة إلى أهمية امتلاك مدير المدرسة المهارات القيادية التي تؤهله لقيادة مدارس صعوبات التعلم.

كما تشير إلى توافر المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة في السياسة والقانون، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (3.60 - 4.40) وكانت من أبرز الفقرات بالبعد فهم السياسات والقوانين والأنظمة التي تسنها الدولة ووزارة التربية التي تؤثر على نظام المدرسة، ثم البعد الثالث (الإدارة وعمليات التشغيل) فأنت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.16) وبوزن نسبي 83.1% تشير إلى ممارسات بدرجة كبيرة تشير إلى توافر المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة في الإدارة والتشغيل. تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (4.07 - 4.21) وكان بعد توفير إدارة للموارد المالية والبشرية والفنية التي تضمن سلامة الطلاب في المدرسة، التأكد من جودة استخدام المعلمين والطلبة للوقت بشكل جيد، القدرة على تطوير وتوزيع الأدوار القيادية بأعضاء المجتمع المدرسي من عاملين وطلبة وأولياء أمور، ويرجع ذلك أيضاً إلى طبيعة اختيار مدراء المدارس في الكويت وخضوعهم للتدريب واتفق هذا مع نتائج دراسة (Issac, Starrett & Pamperton, 2016) التي أكدت على تأثير التدريب على أداء مدراء المدارس.

جاء البعد الخامس (أخلاقيات المهنة) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبوزن نسبي 83%. مما يشير إلى توافر المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة في أخلاقيات المهنة. تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (4.01 - 4.23) وكانت أبرز الفقرات بالبعد فهم قيم المجتمع وتعاليمه الدينية وأسس نظامه الديمقراطي وأثره على بيئة المدرسة، فهم المبادئ الأساسية للسلوك الأخلاقي والثقافي وأثره على تحصيل الطالب. تعزيز مبدأ العدالة والمساواة عند تنفيذ البرامج والخطط التعليمية والسياسات المدرسية لتناسب احتياجات الطلبة الفردية، وهذا ما أشارت

إليه عدة دراسات سابقة مثل دراسة سمحان (2014)، دراسة شلهوب (2012)، و (Unnikrishnan, 2007) إلى ضرورة توافره في مدير المدرسة نظرا للقصور الذي وجد في عينة دراستهم في أداء مدير المدرسة عند تنفيذ وتطبيق الخطط المدرسية.

ثم البعد الثاني (الثقافة المدرسية والبنية التعليمية) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.07) وبوزن نسبي 81.3%. وهذه النتيجة تشير إلى توافر المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة في الثقافة المدرسية والبنية التعليمية. تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (3.60 - 4.40) وكانت أبرز الفقرات بالبعد بناء علاقة قائمة على الثقة المتبادلة بينه وبين أعضاء المجتمع المدرسي من عاملين وطلاب وأولياء الأمور والعاملين في المجتمع المدرسي، الحث على إرساء مناخ مدرسي يتصف بالإيجابية. بناء بيئة مدرسية تغرس مبادئ التعاون نحو خدمة التعليم ووهذا يتفق مع نتائج دراسته دراسته شلهوب (2012)، (Aldainani, 2010)، و (Kim, 2010) إلى أهمية وجود مناخ إيجابي يعزز التعاون الفعال بين أفراد المجتمع التعليمي.

بينما جاء البعد الرابع (العلاقات المجتمعية بالمدرسة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبوزن نسبي 81.3% تشير إلى توافر المهارات القيادية للمدراء بدرجة كبيرة في العلاقات الاجتماعية، وهذه النتيجة تؤكد أهمية دور مدير المدرسة في توطيد العلاقات المجتمعية، وهذا ما أكدت عليه دراسة شلهوب (2012) التي عززت ضعف دافعية المعلمين بسبب حاجة مدراء المدارس إلى توفير الحافز المعنوي للمعلمين مع إخضاعهم لدورات تدريبية.

وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.94 - 4.19) وكانت من أبرز الفقرات بالبعد تشجيع الاتصال المفتوح بينه وبين أفراد المجتمع المدرسي من أولياء أمور وأعضاء المدرسة في المسيرة التعليمية وأيضا تعزيز الموارد الثقافية والاجتماعية والفكرية في المجتمع المدرسي وبناء وتعزيز علاقات إيجابية ومثمرة مع أعضاء المجتمع المدرسي المساندين للعملية التربوية، فهذه النتائج تختلف مع

نتائج دراسة كلا من سمحان (2014)، شلهوب (2012) ويعزى ذلك إلى دراسة (Kim, 2010; Aldahani, 2013).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($0.05 > \alpha$) في درجة توافر المهارات القيادية اللازمة لمدرّاء مدارس صعوبات التعلم تعزى للجنس والوظيفة والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة في المجال التربوي؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) لمتغيري الجنس والوظيفة واختبار (ف) لمتغيري المستوى التعليمي والخبرة في المجال التربوي وجاءت النتائج كما بالجدول أرقام (4-6).

أولاً - الفروق حسب متغير النوع والوظيفة:

جدول رقم (4)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) من حيث النوع في متغير الدراسة (المهارات القيادية)

الدلالة	ت	ذكور ن = 126		إناث ن = 90	
		م	ع	م	ع
0.201	1.28	4.1	0.79	4.26	0.59
0.124	1.54	3.9	0.73	4.09	0.6
0.563	0.58	4.09	0.67	4.17	0.62
0.084	1.73	3.85	0.81	4.1	0.71
0.151	1.44	3.98	0.88	4.17	0.64
0.228	1.21	4.05	0.87	4.22	0.69
0.131	1.51	3.98	0.69	4.16	0.56

بقراءة النتائج الواردة في الجدول رقم (4) نتائج اختبار (ت) التي تكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع بالأبعاد والدرجة الكلية للمهارات.

جدول رقم (5)
المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) من حيث الوظيفة في متغير
الدراسة (المهارات القيادية)

الدالة	ت	رئيس قسم ن = 46		معلم ن = 170		
		ع	م	ع	م	
0.068	1.84	0.63	4.21	0.53	4.44	الرؤية
0.715	0.37	6.61	4.06	0.75	4.11	الثقافة المدرسية والبنية التعليمية
0.098	1.66	0.61	4.13	0.71	4.35	الإدارة وعمليات التشغيل
0.787	0.27	0.72	4.06	0.79	4.1	العلاقات المجتمعية بالمدرسة
0.510	0.66	0.67	4.14	0.72	4.23	أخلاقيات المهنة
0.218	1.24	0.73	4.17	0.62	4.36	السياسات والقوانين
0.321	0.99	0.58	4.12	0.61	4.24	المهارات القيادية

بقراءة نتائج اختبار (ت) التي تكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع والوظيفة، بالأبعاد والدرجة الكلية للمهارات، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (Isaac et al., 2016). ويعزى ذلك لعدة أسباب، أولها: أن حجم عينة الدراسة الحالية مقتصر على خمس مدارس متخصصة في صعوبات التعلم في الكويت، أما الدراسة السابقة الذكر فشملت عينة كبيرة وطبقت منهج الدمج التعليمي لتلاميذ صعوبات التعلم في النظام العام فمن المنطقي اختلاف النتائج، ثانياً: أن المدارس المتخصصة في الكويت كانت أربع مدارس تدار من قبل مديرات مدرسة (إناث)، ومدرسة واحدة كانت تدار من قبل مدير مدرسة (ذكور)، فلم يكن لمتغير الجنس تأثير في نتائج الدراسة. وأخيراً فإن طبيعة ونظام تأهيل مديري المدارس يختلف في آليات وزارة التربية في دولة الكويت عن النظام في الولايات المتحدة الأمريكية.

ثانياً - الفروق حسب متغير المستوى التعليمي:

جدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة
1- (الرؤية)	بين المجموعات	0.25	2	0.12	0.32	0.726
	داخل المجموعات	81.87	213	0.38		
2 - (الثقافة المدرسية والبنية التعليمية)	بين المجموعات	0.68	2	0.34	0.88	0.417
	داخل المجموعات	82.74	213	0.39		
3 - (الإدارة وعمليات التشغيل)	بين المجموعات	0.36	2	0.18	0.46	0.631
	داخل المجموعات	83.32	213	0.39		
4 - (العلاقات المجتمعية بالمدسة)	بين المجموعات	1.12	2	0.56	1.08	0.343
	داخل المجموعات	111.27	213	0.52		
5 - (أخلاقيات المهنة)	بين المجموعات	0.84	2	0.42	0.92	0.401
	داخل المجموعات	97.44	213	0.46		
6 - (السياسات والقوانين)	بين المجموعات	109.81	213	0.52	1.08	0.341
	داخل المجموعات	0.6	2	0.3		
المهارات القيادية	بين المجموعات	0.6	2	0.3	0.88	0.417
	داخل المجموعات	72.44	213	0.34		

بقراءة النتائج في تحليل التباين الأحادي يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي فقد جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05) بجميع الأبعاد والدرجة الكلية. وهذا يختلف عن دراسة (Isaac et al., 2016) ويعزى ذلك إلى أن المستوى التعليمي لمدراء مدارس صعوبات التعلم في الكويت قد تساوت درجاتهم التعليمية فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير.

ثالثاً - الفروق حسب متغير سنوات الخبرة في العمل التربوي:

جدول رقم (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل التربوي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة
1- (الرؤية)	بين المجموعات	3.33	5	0.67	1.77	0.119
	داخل المجموعات	78.79	210	0.38		
2- (الثقافة المدرسية والبنية التعليمية)	بين المجموعات	2.89	5	0.58	1.51	0.189
	داخل المجموعات	80.54	210	0.38		
3- (الإدارة وعمليات التشغيل)	بين المجموعات	5.19	5	1.04	2.78	0.019
	داخل المجموعات	78.49	210	0.37		
4- (العلاقات المجتمعية بالمدرسة)	بين المجموعات	6.15	5	1.23	2.43	0.036
	داخل المجموعات	106.24	210	0.51		
5- (أخلاقيات المهنة)	بين المجموعات	10.09	5	2.02	4.81	0.000
	داخل المجموعات	88.18	210	0.42		
6- (السياسات والقوانين)	بين المجموعات	6.96	5	1.39	2.81	0.018
	داخل المجموعات	103.96	210	0.5		
المهارات القيادية	بين المجموعات	4.9	5	0.98	3.02	0.012
	داخل المجموعات	68.14	210	0.32		

بقراءة جدول رقم (7) نجد أن نتائج تحليل التباين الأحادي يبين أن قيم (ف) دالة بالأبعاد (الإدارة وعمليات التشغيل، العلاقات المجتمعية بالمدرسة، أخلاقيات المهنة، السياسات والقوانين) والدرجة الكلية عند مستوى أقل من 0.05 وباستخدام اختبار (LSD) "أقل فرق" أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 بالأبعاد (الإدارة وعمليات التشغيل، العلاقات المجتمعية، أخلاقيات المهنة) تجاه الخبرات (5 سنوات فأقل، 11-15 سنة، 16 - 20، 21-25 سنة) مقابل خبرات (6-10 سنوات، 26 سنة فأكثر). وببعد (السياسات

والقوانين) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05 تجاه خبرات (15-11 سنة، 16-20 سنة) مقابل خبرات (6-10 سنوات، 26 سنة فأكثر)، وبالنسبة للدرجة الكلية للمهارات القيادية إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من 0.05 تجاه خبرات (16-20 سنة، 11-15 سنة، 21-25 سنة) مقابل خبرات (6-10 سنوات، 26 سنة فأكثر). وهذا يتفق مع دراسة (Kim, 2013) التي أكدت على تأثير الخبرة التربوية والتعليمية على أداء مدير المدرسة للنهوض بمستوى جودة الإصلاحات والتحسينات التعليمية داخل البيئة المدرسية، وهذه النتيجة نراها منطقية بسبب مناداة أغلب الدراسات السابقة بضرورة تدريب مدراء المدارس لهذه الفئة من المدارس، ويُعزى ذلك لعدم توافر الخبرة التربوية مما أثر على مستوى أدائهم وجودة الخدمة المدرسية ومخرجاتها.

الخلاصة والتوصيات

أشارت نتائج البحث إلى توافر المهارات القيادية لمدراء مدارس صعوبات التعلم في التعليم الحكومي بدولة الكويت حسب اتجاهات عينة الدراسة بنسبة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب سنوات الخبرة في العمل التربوي لبعض المهارات القيادية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح التوصيات التالية:

- عمل دراسات استقصائية لدرجة توافر المهارات القيادية لمدراء المدارس في مدارس الحكومية التي دمجت بين المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين العاديين.
- إقامة دورات متخصصة في إدارة مدارس صعوبات التعلم لمدراء هذه المدارس للإطلاع على كل المستجدات التربوية.
- تطوير وتحسين أداء المدراء في المدارس العامة من خلال تقديم دورات في مهارات القيادة ليتسنى لنا دمج الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس العامة مع زملائهم بطريقة مناسبة.

- عمل دراسة تركز على المهارات القيادية لدى المدراء والمديرين للتعرف على خصائص كل من الفئتين، وتنمية مهاراتهم لسد الفجوة في الاختلاف الذي تم ذكره في البحث الحالي.
- إتاحة الفرص للمدراء من ذوي الخبرة لإعطاء دورات تنويرية تدريبية للمدراء الجدد.

Availability of Leadership Skills of the Principals of Schools with Prominent Learning Disabilities Programs in Kuwait Public Schools As Perceived by Teachers and Senior Teachers

Dr. Amal I. AlAnsary

Dr. Ali M. AlAnsary

College of Education - Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

The study aims to explore the leadership skills of the principals of schools with prominent learning disabilities programs in Kuwait public schools. This study focuses on the differences that can be attributed to gender variable, the nature of the job and the educational levels of the sample as of availability of leadership skills from the teacher's point of view. (42) statements reflecting leadership skills (vision, school culture, educational structure management and operation, community relation, ethics of the profession, politics and law) were included in a questionnaire applied on a randomized and non-random sample of (216) teachers and heads of departments working in schools with prominent learning disabilities programs, as well as all schools specialized in teaching students who suffer from learning difficulties. It is recommended that the leadership skills courses should be given to schools' principals in Kuwait, for the betterment of this system.

Key Words: Specialized schools principles, Leadership skills, LD Schools.

المراجع

- إبراهيم، سليمان (2010). *المرجع في صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزيات، فتحي (2008). *صعوبات التعلم - الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سمحان، فائق (2013). دور مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظات الضفة الغربية في إدارة غرف المصادر من وجهة نظر معلمي هذه الغرف [رسالة دكتوراه من جامعة بارزيت]. فلسطين.
- شلهوب، وفاء (2012). المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض [رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية]. الرياض.
- علي، محمد (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مركز تقويم تعليم الطفل (2018). *مشروع مدارس الدمج*. الكويت: مركز تقويم الطفل <https://www.ccetkuwait.org/>
- المهدي، ياسر (2015). تطوير دور مدير المدرسة كقائد تعليمي لتحسين تعلم الطلاب في مصر وسلطنة عمان. مؤتمر التربية: قطر [doi:http://dx.doi.org/gproc](http://dx.doi.org/gproc)
- Ainscowa, M. & Abha, Sandilla, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alansari, A. (2012). A survey of leadership standards for professional preparation of public school principals in Kuwait. Unpublished doctoral thesis, Andrews University School, Berrien Springs, MI, USA.
- Aldainani, M. (2010). A Comparative Analysis of Inclusive Education in Kuwait and England (Doctoral dissertation). Birmingham, UK: University of Birmingham. e-theses repository.

- Ali, M. (2011). *Learning Disabilities between skills and disorders* (In Arabic). Jordan: Safa House for Publishing and Distribution.
- Al-shammari, Z. & Yawkey, T.W. (2005). Extent of Parental Involvement in Improving the Students'. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 140-149.
- Al-Zayat, Fathi (2008). *Learning Disabilities - Teaching Strategies and Remedial Approaches* (in Arabic). Cairo: University Publishing House.
- Berry, J. E. (2009). Performance is the new standard in the preparation of educational leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4). Retrieved from <http://cnx.org/content/m32049/1.3/>
- Brunsson, N., & Jacobsson, B. (2005). *A world of standards*. New York, NY: Oxford University Press.
- Council of Chief State School Officers. (1996). Interstate school leaders licensure consortium standards for school leaders [Scribd version]. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/3387334/ISLLC-Standards>.
- Day, Thérèse & Prunty, Anita (2005). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 237-252. doi:10.1080/08856257.2015.1009701
- Di Paola, M.F. & Walther-Thomas, Chris (2003). Principles and Special Education: The Critical Role of the School Leaders. *ERIC* (ED477115).
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Oaks, Ca: Corwin.
- Ibrahim, S. (2010). *The Reference of Learning Disability* (in Arabic). Cairo. The Anglo Egyptian Bookshop.
- Issac, J., Starrett, T. M., & Pamperton, J. (2016). Special education administrators' perceptions of responsibilities and challenges. *International Journal of Learning: Teaching and Educational Research*, 15(7), 1-19
- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.

- Kim, Y. W. (2013). Inclusive Education in Korea: Policy, Practice. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10(2), 79-81.
- Mahdi, Yasser (2015). Developing the role of the school principal as an educational leader to improve student learning in Egypt and the Sultanate of Oman (in Arabic). Education Conference: Qatar doi: <http://dx.doi.org/gproc>
- Ministry of Education (2008a). National educational development projects. Paper presented at the National Conference for Education Development, 2008. Kuwait. Ministry of Education.
- Ministry of Education. (2008b). *The national report development of education in the state of Kuwait*, 2008. Kuwait, Ministry of Education.
- Normore, A. (2010). Historical context of graduate program in educational leadership. In: Educational leadership preparation innovation and interdisciplinary approaches to the field Ed.D. and graduate education (7-31). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Samhan, F. (2013). The Role of Primary Schools Principals in West Bank Governorates in Managing the Resource Rooms from Their Teachers Perspective (in Arabic). PhD. Thesis, Barzeit University, Palestine.
- Shalhoub, W. (2012). The Problems Facing the Principals of the Public Primary Schools in which the Learning Disabilities Program in Riyadh is attached (in Arabic). Master Thesis at the University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Riyadh.
- Shipman, N. J., Queen, J. A., & Peel, H. A. (2007). *Transforming school leadership with ISLLC and ELCC*. Larchmont. NY: Eye on Education.
- The Center for Child Evaluation & Teaching (2018). *The project of inclusive schools* (in Arabic). Kuwait: The Center for Child Evaluation & Teaching. <https://www.ccetkuwait.Org/>.
- The Wallace Foundation (2011). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leader>. New York, NY10001.

- Unnikrishnan, P. (2007). Inclusive Education in India - Challenges and Implications. *Educational Quest*, 1(1), 21-25.
- Wehbi, S. (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *Disability & Society*, 21(4), 331-343. doi: 10.1080/09687590600679980